

Sechs Thesen zur kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik

Alex Knoll, Nadja Thoma und Melanie Kuhn

Einleitung: Zu einer kritischen Perspektive auf Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik

In gesellschaftspolitischen und frühpädagogischen Diskursen spielt Mehrsprachigkeit eine zunehmend wichtige Rolle. Diese u.a. von den PISA-Erhebungen ausgehende Entwicklung ging mit einer Fokussierung migrantisch positionierter Kinder und ihrer Sprachkompetenzen einher. Die wissenschaftliche Aufmerksamkeit wie bildungspolitische Maßnahmen zur gleichberechtigten Teilhabe von Kindern in dominant deutschsprachigen Nationalstaaten und Regionen konzentrieren sich diesbezüglich überwiegend auf die Förderung der Mehrheitssprache, da Kompetenzen im Deutschen als Voraussetzung für Teilhabe an Bildung und Gesellschaft gelten. Dabei stehen die Förderung, Bewertung und Dokumentation von Deutschkompetenzen (Kelle 2010; Machold 2015) in einem Spannungsverhältnis zur Forderung nach Anerkennung sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit. Im deutschsprachigen Raum sind jüngst zahlreiche macht- und ungleichheitsanalytisch fundierte Studien im Bereich der Frühpädagogik entstanden (s.u.). Diese betreiben entweder ihrem explizierten Selbstverständnis nach ›kritische‹ Mehrsprachigkeitsforschung oder lassen sich einem solchen Verständnis zuordnen, insofern sie nach den gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, sozialen Machteffekten und unintendierten Nebenwirkungen von pädagogischen Praktiken, Inszenierungs- und Bearbeitungsweisen von Mehrsprachigkeit im frühpädagogischen Feld fragen. Hieran setzt der vorliegende Beitrag an: Er unternimmt den Versuch einer Konturierung des Feldes, das wir als ›kritische‹ Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik verstehen und in welchem wir uns selbst verorten, und er systematisiert deren spezifische Perspektiven, aber auch die Leerstellen, die wir als zentral für eine Bilanzierung und Weiterentwicklung einer z.T. stark fragmentierten akademischen Fachdebatte erachten.

Über eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik zu schreiben, wirft dabei Fragen nach unseren Verständnissen von Mehrsprachigkeit, von Kritik und deren Implikationen auf. Unser Blick auf Mehrsprachigkeit ist von einem soziolingu-

istischen Verständnis von Sprache inspiriert, das Einzelsprachen und deren Varietäten nicht als klar abgrenzbare Einheiten versteht, sondern als sprachideologische Konstrukte, die durch Praktiken der Kodifizierung hervorgebracht werden (vgl. Busch 2015; Heller 2007). Sprachen werden als Ressourcen verstanden, die ungleich zirkulieren und weitergegeben werden und deren Bedeutung und Wert innerhalb je spezifischer gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen konstruiert werden (Heller 2007: 2). Ihre Entstehungsbedingungen in verschiedenen Nationalstaaten und Regionen haben zu je unterschiedlichen Ausprägungen geführt. Mehrsprachigkeit wird weiter in ihrer Verflechtung von sprachlichen Ideologien, Repertoires und Praktiken und mit einem Fokus auf Sprecher:innen und deren sprachlichem Handeln betrachtet. Individuelle sprachliche Repertoires enthalten eine je unterschiedliche Bandbreite an sprachlichen und kommunikativen Ressourcen, und zwar sowohl über die Grenzen von Einzelsprachen hinweg, als auch innerhalb dieser, in Form von Varietäten, Sozialekten, Dialekten, Stilen, Registern und Akzenten (vgl. Panagiotopoulou et al. 2020).

›Kritisch‘ über Mehrsprachigkeit zu forschen, bedeutet dabei zunächst, vielfach als ›gegeben‹ angenommene *soziale* Verhältnisse und Konstellationen – seien es etwa gesellschaftliche Sprachhierarchien, bildungspolitische Regulierungen oder institutionelle Sprachförderpraktiken – als diskursiv erzeugte und miteinander verwobene Phänomene zu verstehen. Diese in ihrer Hervorbringung und ihren Verflechtungen zu analysieren und sie auf ihre Machtwirkungen hin zu befragen ist dabei ein zentrales, aber durchaus herausforderndes Anliegen vieler empirischer Arbeiten in diesem Feld: »Critical is used in the special sense of aiming to show up connections which may be hidden from people — such as the connections between language, power and ideology« (Fairclough 1989/1996: 5). Damit ist das Anliegen verbunden gesellschaftliche und bildungsinstitutionelle Bedingungen von Sprechen und Mehrsprachigkeit zu thematisieren wie auch die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Kinder in ihren Teilhabemöglichkeiten fördern oder einschränken. Ein solches Kritikverständnis zielt auf Verschiebungen und Veränderungen von Zugehörigkeitsordnungen und Herrschaftsstrukturen und auf Widerstandsmöglichkeiten ab (vgl. u.v.a. Mecheril/Polat 2019).

Daraus lässt sich zweierlei ableiten: In einer vorläufigen Heuristik für den vorliegenden Beitrag diskutieren wir *erstens* im Anschluss an ein solches Kritikverständnis exemplarisch solche Arbeiten innerhalb der fröhlpädagogischen Mehrsprachigkeitsforschung als ›kritisch‹, die sich für die Macht- und Herrschaftseffekte von sprachlichem Handeln im Kontext von Mehrsprachigkeit innerhalb und jenseits fröhlpädagogischer Handlungsfelder interessieren. *Zweitens* beziehen wir die Reflexion von Wissensproduktionsprozessen auch auf unseren eigenen Schreibprozess. Mit diesem Vorhaben, Erträge und Leerstellen einer kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Fröhlpädagogik zu systematisieren, ist eine zumindest partielle Repräsentation des Feldes der kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Fröhlpädagogik und seiner vermeintlichen Grenzen verbunden. Dabei ist das Label ›kritisch‹ selbst als eine machtvolle Zuweisungs-, Ausschluss- und Hierarchisierungspraxis innerhalb des wissenschaftlichen Feldes zu reflektieren, das nicht erwähnte Arbeiten implizit als ›unkritisch‹ erscheinen lässt. Vor diesem Hintergrund geht es uns ausdrücklich nicht darum, das Feld zu vermessen und vorliegende Arbeiten als ›kritisch‹ oder ›unkritisch‹ zu klassifizieren. Unser Anliegen ist vielmehr, den Blick auf selektive Blickachsen, spezifische Gegenstandskonstitutionen

und damit einhergehende Leerstellen einer sich als ›kritisch‹ verstehenden fröhpedagogischen Forschungspraxis zu richten. Dabei führen wir aus einem breiten und zunehmend ausdifferenzierten Feld lediglich exemplarisch einzelne Studien auf. Wir formulieren nachfolgend sechs Thesen, welche wir als Reflexionsanlässe für eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Fröhpedagogik verstehen. Die Thesen sind so formuliert, dass sie, ausgehend von den erwähnten Leerstellen, das Augenmerk explizit auf daraus hervorgehende, mögliche Weiterentwicklungen richten.

These 1: Methoden- und Perspektivenvielfalt systematischer ausschöpfen

Mit Blick auf die vorliegenden und im Weiteren exemplarisch diskutierten Arbeiten lässt sich konstatieren, dass sich eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Fröhpedagogik (im oben ausgeführten Sinn) bevorzugt im sinnrekonstruktiven und/oder dekonstruktiven Paradigma verortet und sich prominent Methoden der qualitativen Sozialforschung bedient. Innerhalb des qualitativen Methodenspektrums lässt sich eine Privilegierung ethnographischer Zugänge ausmachen, typischerweise mit der teilnehmenden Beobachtung als Methode der Datengewinnung im Zentrum. Solche Studien setzen in der Regel bei der situierten Sprachverwendung im Alltag von Kitas an und machen Praktiken der Differenz(re)produktion von Fachkräften (Knoll/Jaeger 2020), die Akteurschaft von Kindern (Simoes Louréiro/Neumann 2020) oder die Regulierung institutioeller Ein- oder Mehrsprachigkeit (Brandenberg et al. 2017) rekonstruierbar.

Während Beobachtungsstudien ihre unbestrittenen Stärken in der Analyse von situierten mehrsprachigen Praktiken haben, sind sie von (mindestens) zwei Leerstellen charakterisiert: Erstens erschöpfen sich ihre Erkenntnispotenziale in der Analyse *beobachtbar* vollzogener Körper- und Sprachpraktiken. Dadurch sind explizit zu verbalisierende Motive und Beweggründe für Sprachpraxen und für pädagogische Regulierungen von Mehrsprachigkeit wie auch implizite Wissensbestände etwa von Fachkräften kaum zugänglich. Aber wie etwa sprachliche Diskriminierung von Akteur:innen erlebt, erfahren und gedeutet wird, wäre hoch relevant für eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung. Hier können Befragungsverfahren eine produktive Ausweitung der Erkenntnismöglichkeiten bieten. Interviews eignen sich als Datenerhebungsmethode besonders dafür, subjektive Perspektiven, Relevanzen, Deutungen und Wissensbestände der Befragten zu erfassen und deren Perspektiven zu relationieren. Über Interviews und Fokusgruppen werden beispielsweise die subjektiven Theorien von Eltern und Kitafachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen (z.B. Braband 2019; Weichselbaum 2022), pädagogische Dilemmata von Pädagog:innen im Kontext von Mehrsprachigkeit (Thoma/Platzgummer 2023) oder die Haltungen von Fachkräften und Eltern zu Herkunftssprachen im fröhpedagogischen Alltag rekonstruierbar (Thomauske 2013). Liegen mittlerweile kritisch-reflexiv ausgerichtete Interviewstudien mit Fachkräften und Eltern vor, stellen Kinderinterviews (Fuhs 2012) zu Mehrsprachigkeit noch eine beträchtliche Leerstelle dar. Möglicherweise verstärkt eine hohe Affinität einer kritischen Mehrsprachigkeitsforschung zu sinnrekonstruktiven Analyseverfahren diese Ausschlussstendenzen von Kindern als Interviewpartner:innen. Evozieren insbesondere sinnrekonstruktive Auswertungsverfahren spezifische Anforderungen an narrativ

generiertes Datenmaterial, steigert sich die für jede Kindheitsforschung gegebene Herausforderung dann, wenn Verbalisierungs- und/oder gegenseitige Verstehensmöglichkeiten prekär werden können; insbesondere in der Forschung mit jungen Kindern (Magyar-Haas/Knoll 2021), mit Kindern mit Beeinträchtigungen und nicht zuletzt mit Kindern, für welche die Interviewsprache nicht die Erst- oder ihre Familiensprache ist. Hierfür innovative Zugänge zu entwickeln, ist eine zentrale Anforderung an eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der frühen Kindheit.

Zweitens haftet Beobachtungsstudien das Risiko einer mikroanalytischen Verengung an: soziale Strukturen, Diskurse und institutionelle Rahmenbedingungen auf der Makro-/Mesoebene und ihr Verhältnis zu sozialen Praktiken und Interaktionen werden potenziell zu wenig berücksichtigt (Knoll/Kuhn 2022). Jüngere ethnographische Analysen nutzen insbesondere eine an Materialitäten interessierte Forschungsstrategie, um situierte Sprachpraktiken auf der Mikroebene des pädagogischen Alltags systematischer zu kontextualisieren (vgl. Zettl 2019). Mit (bisher spärlich vertretenen) diskursanalytischen Untersuchungen lassen sich öffentlich-mediale Debatten und Diskurse zu Mehrsprachigkeit erfassen, die auch für die Frühpädagogik hoch relevant sind. Insbesondere die Rolle von Sprache und Mehrsprachigkeit in der Konstruktion von nationaler beziehungsweise regionaler Identität oder von Schutzbedürftigkeit und Privilegierung von Sprachgruppen kann diskursanalytisch untersucht werden (z.B. Knoll 2016; Thoma 2022). Ein ethnografisch-diskursanalytischer Ansatz könnte etwa in der Lage sein, das Problem der mikroanalytischen Verengung zu überwinden, indem beispielsweise die Analyse von sozialen Interaktionen auf der Mikro-Ebene mit denjenigen von pädagogischen Konzepten, policy-Dokumenten oder öffentlichen Diskursen auf der Meso-/Makro-Ebene trianguliert werden.

Weiter lässt sich festhalten, dass kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik bislang die Potenziale, die empirisch-quantitative Zugänge zu bieten vermögen, noch nicht ausreichend ausschöpft. Gerade Experimentalstudien sind in einer besonderen Weise in der Lage, sprachbezogene Diskriminierungen und deren Effekte aufzuzeigen. Beispielsweise konnte Berthele (2012) in einer solchen nachweisen, dass Lehramtsstudierende Texte von Schüler:innen u.a. in Abhängigkeit von Informationen zu deren (natio-ethno-kulturell unterschiedlich kodierten) Namen unterschiedlich beurteilen. Quantitative Forschung vermag Ungleichheit als Verteilungsverhältnis zwischen Personenkollektiven abzubilden, während die Stärken einer qualitativen Forschung in der Rekonstruktion von Logiken, Mustern und Prozessen der Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen liegen. Eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik vermag ihre Aussagesphären insbesondere dann produktiv ausweiten, wenn sie stärker die Erkenntnismöglichkeiten quantifizierender Forschung ausschöpft und mit dem Anspruch, Daten, Methoden und Ergebnisse zu triangulieren, die Potenziale von Mixed-Methods-Designs – auch bei spezifischen Herausforderungen von methodenpluralen Untersuchungsdesigns – auslotet.

Methoden- und Perspektivenvielfalt anzustreben, ist dabei allerdings nicht auf eine Ausweitung von Erkenntnismöglichkeiten zu reduzieren. Gerade unter kritischen Ansprüchen bieten unterschiedliche Perspektivierungen des Gegenstands und die Spannungsfelder, Brüche und partiellen erkenntnislogischen Inkommensurabilitäten unterschiedlicher Zugänge ein hohes Potenzial für die Reflexion der eigenen Erkenntnispro-

duktion. Die eigene Involviertheit als Forscher:innen systematisch mit zu analysieren ist hierfür zentral. In dieser Hinsicht impliziert der Anspruch, kritische Mehrsprachigkeitsforschung zu betreiben, sich nicht auf die Untersuchung sprachlicher Praktiken von Kindern, Pädagog:innen oder Eltern zu beschränken, sondern die sprachlichen Reertoires und sprachlichen Praktiken der Forscher:innen zum Ausgangspunkt von Analysen zu machen. Dies ermöglicht es, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im gesamten Forschungsprozess zu reflektieren: für den Zugang zum Feld und einzelnen Personen, für die konkrete Kommunikation mit Forschungssubjekten, für das Einholen des informed consents, sowie für Fragen der Publikation von Forschungsergebnissen.

These 2: Language education policies und ihre Bedeutung für Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Bildungsräumen stärker berücksichtigen

Die in der kritischen Mehrsprachigkeitsforschung bevorzugt über Beobachtungen rekonstruierten situierten Sprachpraktiken von Kindern im frühpädagogischen Alltag, sowie die Mehrsprachigkeit regulierenden pädagogischen Praktiken und auch Sprachförderpraktiken von Fachkräften, vollziehen sich nicht im luftleeren Raum. Sie sind – wie auch subjektive Theorien, sprachbezogene Wissensbestände oder Überzeugungen – reguliert und präformiert von *language education policies*. Diese umfassen etwa Regelungen, welche die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit für den Übergang in die KiTa oder von der KiTa in die Schule festlegen und die in vielen Ländern und Regionen mit Sprachtests, Screenings und mit sprachstandsgestaltenden Instrumenten verbunden sind. Von diesen offiziellisierten *language education policies* lassen sich implizite, nicht kodifizierte unterscheiden, die sich als historisch und regional gerahmte, komplexe und vielschichtige Prozesse beschreiben lassen, in denen verschiedene soziale Akteur:innen Sprachideologien und -hierarchien perpetuieren, in Frage stellen oder transformieren. In ihrer Beobachtungszentrierung tendieren viele der vorliegenden kritischen Analysen des situierten Sprachgebrauchs im frühpädagogischen Alltag dazu, die beobachtbaren Praktiken, Prozesse und Routinen im Kontext von Sprache und Mehrsprachigkeit zwar zu rekonstruieren (und auf ihre sozialen Effekte für das soziale Geschehen zu befragen), diese aber nicht ausreichend in ihrer Präfiguration durch eben solche *language education policies* zu kontextualisieren. In forschungsethischer Hinsicht ist dies problematisch, weil es dazu tendiert, die Verantwortung für z.T. auch repressive Sprach(förder)praktiken allein den Fachkräften zu überantworten (vgl. These 5). Erste ethnographische Analysen zum situierten Sprachgebrauch im frühpädagogischen Alltag, die sich dezidiert mit solchen *language education policies* beschäftigen zeigen, wie die verschiedenen Akteur:innen als ‚policy agents‘ (Bergroth/Palviainen 2017) fungieren und sich unterschiedlich zu institutionalisierten *language education policies* positionieren. Neben Positionierungen von pädagogisch Professionellen zeigt sich, dass auch Kinder den *language education policies* nicht als passive Opfer ausgesetzt sind, sondern dass sie diese reproduzieren, untergraben oder transformieren (Simoes Louréiro/Neumann 2020).

Mit dem Einbezug von *language education policies* in die Analyse von mehrsprachigem Geschehen in der Frühpädagogik geht somit die Forderung einher, nicht bei rei-

nen Mikroanalysen sozialen Handelns bzw. sozialer Praktiken zu bleiben, sondern diese mit der Meso-/Makroebene zu verbinden (vgl. These 1). Die bislang vorliegende Forschung zu *language education policies* in der Frühpädagogik nimmt neben in offiziellen Dokumenten und Curricula materialisierten Gesetzen und deren Herausbildung im Zuge von Nationalstaatenbildung und Kolonialismus (Thomauske 2017) auch implizite Normen in den Blick, die Eingang in pädagogische und sprachbildnerische Praktiken finden. Interviewstudien zeigen, dass pädagogische Professionelle bei der Umsetzung von *policies* in ihrer Praxis mit unterschiedlichen Normen und Erwartungen konfrontiert sind (u.a. Curricula, Vorstellungen von KiTa-Leitungen, Eltern und Kindern), deren Umsetzung Ambivalenzen und Paradoxa mit sich bringt (vgl. Thoma/Platzgummer 2023) und sich im Spannungsfeld von Machterhalt und Widerstand bewegt (Thomauske 2017).

These 3: Vermehrt den Blick über die Mauern von Kindertageseinrichtungen hinaus weiten

Die Untersuchung von Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik findet, nicht anders als in anderen erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern, nach wie vor mehrheitlich in formellen Institutionen wie in Kindertageseinrichtungen statt (z.B. Becker/Knoll 2021; Jahreiß et al. 2017; Lengyel 2009; Pesch 2021; Rickert 2023). Dies lässt sich unabhängig von Erkenntnisinteresse, theoretischem und methodischem Zugang und der thematischen Fokussierung feststellen und gilt entsprechend für die kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik in gleicher Weise. Zugleich gibt es in den letzten beiden Jahrzehnten verstärkte Bestrebungen, das familiäre und elterliche Umfeld von Kindern als erziehungswissenschaftliches Untersuchungsfeld zu stärken (u.a. Büchner/Brake 2006; Jergus/Krüger/Roch 2018; Jurczyk 2018; Panagiotopoulou/Uçan 2023). Und dennoch sind Forschungsarbeiten, die sich außerhalb von institutionellen Settings mit für die Mehrsprachigkeit hoch relevanten familiären Kontexten beschäftigen oder am Schnittfeld von Kindertageseinrichtung und Familie angesiedelt sind, im deutschsprachigen Raum noch eher dünn gesät.

Welches Potenzial Studien bieten, die sich nicht auf formell institutionelle Settings beziehen beziehungsweise beschränken, zeigen erst wenige Arbeiten auf. Bezogen auf die Schnittstelle von Familie und Kindertageseinrichtung liegen einzelne Studien vor, welche die Perspektiven von Fachkräften und Eltern auf Mehrsprachigkeit über Befragungsverfahren produktiv zu kontrastieren vermögen (Braband 2019; Thomauske 2013). Eine Untersuchung von literalen Praktiken von Kindern in Familien und schweizerischen Kindergärten zeigt ferner, dass die Gelegenheiten für Kinder, die in Kindergärten als legitime Formen kulturellen Kapitals geltenden literalen Fertigkeiten zu erwerben, milieuspezifisch variieren (Künzli et al. 2010). Zudem zeigen die Autor:innen auf, wie Praktiken von Fachkräften rekonstruiert werden können, mit denen Anschlüsse für die alltagsweltlichen Erfahrungen gerade derjenigen Kinder geschaffen werden, die mit den institutionalen legitimen literalen Praktiken noch unvertrauter sind (ebd.).

Bislang noch nicht im deutschsprachigen Raum, aber darüber hinaus bereits gut etabliert ist der Forschungsstrang der *family language policy* (Schwartz 2010), der sich mit der Frage beschäftigt, wie Sprachen vor dem Hintergrund je relevanter Sprachideologien

gien und gesellschaftspolitischer Kontexte in Familien weitergegeben und gelernt werden. Diese Arbeiten können zeigen, dass family language policies nicht nur im Privaten stattfinden, sondern in breitere gesellschaftliche Diskurse eingebettet sind (Ballweg 2022). In Familien mit Migrationserfahrungen hängen sprachliche Praktiken von Eltern und deren Haltungen zu Sprachen und Sprachaneignungsprozessen mit Erfahrungen in verschiedenen natio-ethno-lingualen Kontexten und Bildungsinstitutionen zusammen. Sie sind mit Überlegungen zu ›idealen‹ mehrsprachigen Sprachaneignungsprozessen sowie mit der Aneignung und Verwendung der jeweils gesellschaftlich dominanten Sprache verbunden (Thoma 2018). Wie konkret institutionelle *language education policies* mit familialen Zusammenhängen, muss noch anhand empirischer Studien untersucht werden.

Das Feld der kritischen Mehrsprachigkeitsforschung über Kitas hinaus auf unterschiedliche sites auszuweiten (etwa auch im Sinne einer multi-sited ethnography), erscheint uns in einem hohen Maße ertragreich, nicht nur, um auch der hohen Bedeutung von familialen Praktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen, sondern auch, um Passungsverhältnisse und Friktionen im sprachlichen Alltag von Kindern analysierbar zu machen. Angebote non-formaler und Orte informeller Bildung wie etwa Sport- und Musikangebote oder Bibliotheken, an denen Kinder bereits im Kindergartenalter partizipieren, und die insbesondere in bildungsbürgerlichen Mittelschichten hoch relevant für die Herstellung einer ›gefährdeten‹ und ›guten‹ Kindheit sind, böten ebenfalls ein ertragreiches Feld für eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung.

These 4: Intersektionale Betrachtungsweisen schärfen

Sprache und Mehrsprachigkeit können, als soziale beziehungsweise gesellschaftliche Phänomene, nicht unabhängig von Differenzverhältnissen verstanden werden. Demzufolge gilt es, die Analyse von Sprache und Mehrsprachigkeit systematisch in Differenzlinien und ihre Intersektionen einzubetten.

Im Kontext vorschulischer (Sprachstands-)Diagnostik zeigen sich beispielsweise besonders deutlich Intersektionen von Sprache und *ability*, etwa wenn ›Sprachentwicklungsstörungen‹ oder ›Sprachentwicklungsverzögerungen‹ (Amirpur/Schulz 2022) diagnostiziert werden. Im Kontext von Mehrsprachigkeit erhalten diese Verfahren besondere Relevanz, da häufig nur Kompetenzen in der dominanten Sprache erhoben und weder mehrsprachige Kompetenzen noch Sprachaneignungsverläufe von Kindern erfasst werden.

Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik situiert sich bislang vornehmlich in marginalisierten Feldern, in denen sich vor allem Kinder und Familien aus benachteiligten Verhältnissen bewegen. Daran, dass in erster Linie über *marginalisierte* Mehrsprachigkeit geforscht wird, während *distinktive* Mehrsprachigkeit (Knoll/Kuhn 2022) selten Gegenstand von Analysen ist, wird deutlich, dass die Auswahl der Forschungsfelder zwar deutlich über die Differenzlinie *class* informiert ist, diese selbst aber gerade nicht systematisch zum analytischen Gegenstand wird. Dass Sprache und *class* im frühpädagogischen Feld aufs Engste verwoben sind, wird zum einen daran deutlich, dass der Zugang zu hochpreisigen privatgewerblichen bilingualen Einrichtungen in

hohem Maße sozial selektiv ist, und zum anderen beispielsweise in Beschreibungen von Kita-Leitungen, welche Eltern als »business-orientierte Männer«, »Ärzte«, »Lehrer« und »Hausfrauen« beschreiben, aber betonen, dass es »jedoch keine Kassiererinnen« gäbe (Knoll/Kuhn 2022: 96f.).

Eine andere relevante Intersektion ist die von Sprache und *race*, die theoretisch mit der Analyse von raciolinguistic ideologies (Flores/Rosa 2015) ausbuchstabiert wurde und belegt, dass sprachliche Praktiken nicht notwendigerweise auf der Basis sprachlicher Kriterien, sondern häufig im Zusammenhang mit rassialisierten Körpern von Lernenden (und zugeschriebenen sprachlichen Praktiken – vgl. Zettl 2020) bewertet werden. Relevant für die Frühpädagogik ist darüber hinaus, dass Kinder schon früh in eine raciolinguistische Gesellschaft einsozialisiert werden und sich in ihren sprachlichen Praktiken an deren Regeln orientieren. So übernehmen etwa Kinder im öffentlichen Raum elterliche – an Rassismuserfahrungen orientierte – Sprachwechselpraktiken, indem sie in der dominanten Sprache kommunizieren und ihre (anderen) Familiensprache(n) unhörbar machen (Thoma 2018: 161–177).

Intersektionen von Sprache und *gender* sind ebenfalls noch unzureichend untersucht. Auch wenn ein naturalisierender Zusammenhang von Müttern und Sprachaneignung, wie etwa in Begriffen »Muttersprache« oder »motherese« zum Ausdruck kommt (Bonfiglio 2010) sowie zu geschlechtsspezifischem Sprachenlernen (Schmenk 2002; Steinlen 2018) längst dekonstruiert wurde, stellt die Intersektion von Sprache und Geschlecht im Alltagsgeschehen der Kita noch ein Desiderat einer kritischen Mehrsprachigkeitsforschung dar. Diese ersten intersektional generierten Erkenntnisse systematisch zu erweitern, scheint uns eine fruchtbare Entwicklungsperspektive.

These 5: Binäre Täter:innen-Opfer-Schemata und ›Überführungslogiken‹ überwinden

Eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung beschäftigt sich ausgehend von einem machtanalytisch informierten Erkenntnisinteresse bevorzugt mit denjenigen Praktiken und Prozessen im frühpädagogischen Alltag, die eine monolinguale Norm durchsetzen und zu einer Delegitimierung und Hierarchisierung bestimmter Sprachen und ihrer Sprecher:innen beitragen. Deshalb tendiert sie dazu, Kinder und pädagogische Fachkräfte gerade über ihre Fallauswahl in einem binären Schema von Opfern und Täter:innen zu repräsentieren, in dem in einer Art von ›Überführungslogik‹ die Fachkräfte die diskriminierenden Akteur:innen sind und die Kinder die Diskriminierten darstellen.

Eine solche ›Überführungslogik‹ muss aus mehreren Gründen problematisiert werden. Kinder sind keineswegs nur passiv unterworfen Opfer eines mehr oder minder repressiven Sprachregimes. Sie eignen sich dieses auch aktiv an, unterlaufen es über widerständige Praktiken (Simoes Louréiro/Neumann 2020) oder leisten einen Beitrag zu dessen Stabilisierung, indem sie auf die Einhaltung bestimmter sprachlicher Regeln insistieren, diese gegenüber anderen Kindern durchsetzen oder andere Kinder bezogen auf Sprache spezifisch positionieren (exemplarisch: Zettl 2020). Diese Eigenleistungen

von Kindern zur Reproduktion sprachlicher Ordnungsverhältnisse wurden bislang noch kaum systematisch untersucht.

Die überwiegend ›kritischen‹ Repräsentationen der Fachkräfte als diskriminierende Akteur:innen sind nicht nur auf der analytischen, sondern auch auf der wissenspolitischen Ebene problematisch. Nimmt man nicht nur die Bedingungen der Wissensproduktion in den selbstreflexiven Blick, sondern auch deren gesellschaftliche Effekte, dann ist mitzubedenken, dass frühpädagogische Fachkräfte im bildungs- und sozialpolitischen wie im fachwissenschaftlichen Diskurs als eine stark veränderungsbedürftige Berufsgruppe mit weitreichenden Qualitäts- und Professionalitätsdefiziten adressiert werden (kritisch dazu: Thole 2008). Fachkräfte werden etwa für (noch) nicht eingelöste bildungspolitische Versprechen wie der Gewährung gleicher Teilhabemöglichkeiten für alle Kinder oder der gelingenden Realisierung von Inklusion verantwortlich gemacht (Thon et al. 2018). Hierbei ist zu reflektieren, inwiefern eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung, die Fachkräfte überwiegend als diskriminierende Täter:innen repräsentiert, dabei nicht auch einen Beitrag zur »Verachtung der Pädagogik« (Ricken 2007) leistet.

Zentral erscheint uns *erstens* darauf zu achten, auch beobachtete pädagogische Praktiken zum Gegenstand zu machen, an denen nicht nur exkludierende und hierarchisierende, sondern auch inkludierende und homogenisierende Effekte rekonstruierbar sind. *Zweitens* gilt es unserer Ansicht nach auch die Fachkräfte als *verstrickt* in institutionelle und politische Rahmenbedingungen frühpädagogischen Handelns, in *language education policies* zu konzeptualisieren und ihnen die Verantwortung für linguistische (Dirim 2010) und diskriminierende Praktiken nicht individualisierend zuzuweisen. Zudem gilt es empirisch aufzuzeigen, *wie* konkret situiertes pädagogisches Handeln von jenen *language education policies* präfiguriert wird; so etwa, dass bildungspolitisch vorgegebene Sprachstanderhebungsverfahren für die Fachkräfte einen Kategorisierungs- und Klassifizierungszwang von Kindern evozieren (Diehm et al. 2016). So könnten Kontextualisierungen über die Rezeption bereits vorliegender (insbesondere diskursanalytischer) Studien hierzu einen Beitrag leisten, etwaigen individualisierenden Responsibilisierungen von Fachkräften entgegenzutreten (vgl. These 2). Denn wenn man die Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen des Felds der Frühpädagogik und die fachöffentlichen Diskurse ausblendet, dann betreibt man letztlich eine ›akteurszentriert-halbierte‹ Mehrsprachigkeitsforschung, welche die Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen durch frühkindliche Bildung einseitig den sozialen Praktiken von Leitungen, Fachkräften oder Eltern überantwortet.

These 6: Ambivalenzen und Widersprüche im Verhältnis von situiertem Ungleichheitsreproduktion und Bildungsungleichheit stärker reflektieren

Während stärker kompensatorisch ausgelegte Studien im Bereich der frühen Mehrsprachigkeitsforschung beanspruchen, Erkenntnisse zu einer bestmöglichen Förderung der Mehrheitssprache zu generieren, die über eine Verbesserung individueller kindlicher Sprachkompetenzen perspektivisch einen Beitrag zum Abbau von *Bildungsungleichheit* leisten sollen (z.B. Jahreiß et al. 2017), beziehen sich andere Arbeiten auf ein breiteres Konzept von Ungleichheit. Wenn etwa rekonstruiert wird, wie im situierten Kita-Alltag,

(bestimmte) Sprachen und ihre Sprecher:innen legitimiert werden, Sprecher:innen-positionen verhandelt werden oder welche sprachlichen Teilhabe- und Partizipations-möglichkeiten Kinder mit unterschiedlichen Herkunftssprachen im Kita-Alltag haben, sowie welche Erfahrungen Kinder (und ggf. auch deren Eltern) in Institutionen früh-kindlicher Bildung mit Bevorteilung und Diskriminierung machen, dann geht es hierbei ggf. auch, aber eben nicht nur, um Prozesse und Mechanismen, die ungleichen Zugang zum gesellschaftlich wertvollen Gut ›Bildung‹ im pädagogischen Alltag evozieren können. Vielmehr werden diese Phänomene in der kritischen Mehrsprachigkeitsforschung der Frühpädagogik stärker in einer linguistisch-kritischen Perspektive (Dirim 2010) daraufhin befragt, inwiefern sie relevant für die Reproduktion gesellschaftlicher Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse sind.

Zentral erscheint uns für eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik, dass diese ihren jeweiligen Ungleichheitsbegriff expliziert und Ungleichheit bezogen auf (neo)linguistische Sprachhierarchien und Bildungsungleichheit nicht immer schon in einem setzt. Wie bereits an anderer Stelle argumentiert und hier bezogen auf Mehrsprachigkeit präzisiert: Ungleiche Positionierungen von Kindern entlang sprachlicher Normen und ungleiche sprachliche Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in Institutionen frühkindlicher Bildung können sich, müssen sich aber nicht zwangsläufig auch in Bildungsbenachteiligungen niederschlagen (vgl. Kuhn 2020: 85f.). Im Anschluss an Berthele (2021: 451f.) lässt sich auch für die kritische Mehrsprachigkeitsforschung die Tendenz problematisieren, dass jede Form kompensatorischer Sprachförderung in der Mehrheitssprache aufgrund ihrer monolingualisierenden und kategorisierenden Implikationen als »unterdrückend und rassistisch« (ebd.: 451) gelabelt wird, während es umgekehrt empirisch bislang keineswegs geklärt ist, dass translinguale Pädagogiken, die programmatisch konzedieren, Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und allen Kindern gleichberechtigte sprachliche Beteiligungsmöglichkeiten zu bieten, per se zu mehr sozialer Gerechtigkeit führen. Zumindest denkbar – und bestenfalls empirisch analysierbar – sollte es sein, dass auch monolingualisierende und repressive pädagogische Praktiken wie das Verbot, in der Kita die Herkunftssprachen der Kinder zu sprechen oder kompensatorische Sprachförderprogramme mit ihren kategorisierenden und normalisierenden Effekten zwar diskriminierende, stigmatisierende und exkludierende Implikationen haben können und so als Neolinguizismus ungleichheitsrelevant sein können, dass diese paradoxerweise zugleich auch einen Beitrag zur Abschwächung von Bildungsbenachteiligung und dem Abbau von Bildungsungleichheiten leisten können. Insofern gilt es auch die widersprüchlichen Verwobenheiten von situiertem Ungleichheitsreproduktion im Sinne neolinguistischer Ordnungsverhältnisse und der Reproduktion von Bildungsungleichheit zum analytischen Gegenstand einer empirischen Klärung zu machen.

Fazit

Der Anspruch, der sich für eine sich kritisch verstehende Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik aus den sechs Thesen ergibt, kann aus unserer Sicht nicht lauten, dass diese erst dann kritisch genug sein kann, wenn alle benannten Leerstellen ausgefüllt

wurden. Es geht in erster Linie um eine (Selbst-)Vergewisserung, darum das Bewusstsein für vermeidbare Selbstbeschränkungen einerseits und Möglichkeiten der Erweiterung andererseits zu schärfen. Kaum eine zukünftige Arbeit wird sich all dieser Ambitionen gleichzeitig annehmen können, zumal die forschungspraktische Einlösung viel anspruchsvoller ist als die Formulierung entsprechender Vorschläge. Die vorliegenden Thesen sollen insofern als Anregung verstanden werden, sich mit bislang noch ungelösten Aufgaben der Forschung zu Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik zu beschäftigen.

Literatur

- Amirpur, Donja/Schulz, Oksana (2022): »Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung – Wenn die Frühförderung über migrantisierte Kinder entscheidet«, in: Lalitha Chamakalayil/Oxana Ivanova-Chessex/Bruno Leutwyler/Wiebke Scharathow (Hg.), Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und Ungleichheitskritische Perspektiven, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54–70.
- Ballweg, Sandra (2022): »Anticipating expectations. Family language policy and its orientation to the school system«, in: International Journal of Multilingualism 19 (2), S. 251–268.
- Becker, Anna/Knoll, Alex (2021): »Establishing multiple languages in early childhood. Heritage languages and language hierarchies in German-English daycare centers in Switzerland«, in: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 25(7), S. 2561–2572.
- Bergroth, Mari/Palvainen, Åsa (2017): »Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care«, in: Multilingua 36(4), S. 375–399.
- Berthele, Rafael (2012): »The influence of code-mixing and speaker information on perception and assessment of foreign language proficiency: An experimental study«, in: International Journal of Bilingualism 16(4), S. 453–466.
- Berthele, Rafael (2021): »Speakers, Languages, and Multilingual Thank You Slides.«, in: Kristiansen Glitte/Karlin Franco/Stefano De Pascale/Laura Rosseel/Weiwei Zhang (Hg.), Cognitive Sociolinguistics Revisited, Berlin: De Gruyter, S. 446–456.
- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder, Belval: Université du Luxembourg.
- Bonfiglio, Thomas P. (2010). Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker, Berlin: De Gruyter.
- Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen, Bielefeld: transcript.
- Brandenberg, Kathrin/Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha/Tinguely, Luzia (2017): »Weisst Du auch, wie das auf Deutsch heisst? Ethnographie der Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/Marc Schulz/David Nolte (Hg.), Diversität in der Pädagogik der frühen

- Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität, Weinheim: Beltz Juventa, S. 253–270.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (2006): Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, Wiesbaden: VS.
- Busch, Brigitta (2015): »Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken«, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 45–67.
- Diehm, Isabel/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2016): »Ethnic Difference and Inequality. An Ethnographic Study of Early Childhood Educational Organizations«, in: Christine Hunner-Kreisel/Sabine S. Bohne (Hg.), Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives, Cham: Springer International Publishing, S. 101–113.
- Dirim, İnci (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch so denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft«, in: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechtild Gomolla/ Sabine Hornberg/Krassimir Stojanov (Hg.), Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Waxmann Verlag, S. 91–112.
- Fairclough, Norman (1989/1996): Language and Power, London/New York: Longman.
- Flores, Nelson/Rosa, Jonathan (2015): »Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education«, in: Harvard Educational Review, 85(2), S. 149–301.
- Fuhs, Burkhard (2012). »Kinder im qualitativen Interview: Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten«, in: Friederike Heinzel (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung, Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 80–103.
- Heller, Monika (2007): »Bilingualism as Ideology and Practice«, in: Monika Heller (Hg.), Bilingualism: A social approach, Palgrave Macmillan, S. 1–22.
- Isler, Dieter (2016): Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern, Weinheim: Beltz Juventa.
- Jahreiß, Samuel/Ertanir, Beyhan/Frank, Maren/Sachse, Steffi/Kratzmann, Jens (2017): »Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 12(4), S. 439–453.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hg.) (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jurczyk, Karin (2018): »Familie als Herstellungsleistung«, in: Kerstin Jergus/Jens Oliver Krüger/Anna Roch (Hg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 143–166.
- Kelle, Helga (2010): »Verfahren der Überprüfung von Sprachkompetenzen im Kontext medizinischer Früherkennung und Schuleingangsdiagnostik«, in: Helga Kelle (Hg.), Kinder unter Beobachtung: Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik, Opladen: Budrich, S. 207–254.
- Knoll, Alex (2016): »Kindergarten as a Bastion. On the Discursive Construction of a Homogeneous Speech Community and National Identity«, in: Zeitschrift für Diskursforschung 4(2), S. 137–153.

- Knoll, Alex/Jaeger, Ursina (2020): »Lost in diglossia? (Un-)doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens«, in: Ethnography and Education 15(2), S. 238–253.
- Knoll, Alex/Kuhn, Melanie (2022): »Distinktive Mehrsprachigkeit. Intersektionale Perspektiven auf institutionelle und elterliche Selektions- und Marginalisierungspraxen in der fröhkindlichen Bildung«, in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.), Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 91–105.
- Kuhn, Melanie (2020): »Ungleichheit in der frühen Kindheit – Zugänge und Befunde qualitativ-rekonstruktiver Studien«, in: Ramona Thümmler/Gabriele Müller (Hg.), Fröhkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik, Basel/Weinheim: Beltz Juventa, S. 82–101.
- Künzli, Sybille/Isler, Dieter/Leemann, Regula Julia (2010): »Frühe Literalität als soziale Praxis«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30(1), S. 60–73.
- Lengyel, Drorit (2009): Zweispracherwerb in der Kita: Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder, Berlin: Waxmann.
- Machold, Claudia (2015): »Wie Individuen zu ›ethnisch anderen‹ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit«, in: Soziale Passagen 7(1), S. 35–50.
- Magyar-Haas, Veronika/Knoll, Alex (2021): Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit. Eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg, Fribourg: Universitäres Zentrum für fröhkindliche Bildung Fribourg (ZeFF).
- Mecheril, Paul/Polat, Ayça (2019): »Richtige« (sozial-)pädagogische Forschung in ›falschen‹ Verhältnissen? Von Migrationsforschung als Integrationsforschung zu Migrationsforschung als Kritik«, in: Verena Klomann/Norbert Frieters-Reermann/Marianne Genenger-Stricker/Nadine Sylla (Hg.), Forschung im Kontext von Bildung und Migration, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 47–61.
- Pesch, Anja Maria (2021): »Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens«, in: European Early Childhood Education Research Journal 29(3), S. 363–380.
- Panagiotopoulou, Julie Argyro/Rosen, Lisa/Strzykala, Jenna (Hg.) (2020): Inclusion, Education and Translanguaging, Wiesbaden: Springer.
- Panagiotopoulou, Julie Argyro/Uçan, Yasmine (2023): »Dynamic multilingualism of refugee families meets monolingual language policy in German ECE institutions«, in: International Journal of Multilingualism 20(4), S. 1369–1385.
- Ricken, Norbert (2007): Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen, Materialen, Perspektiven, Wiesbaden: VS.
- Rickert, M. (2023): »You don't know how to say cow in Polish. – Co-creating and navigating language ideological assemblages in a linguistically diverse kindergarten in Germany«, in: International Journal of Multilingualism 20(4), S. 1287–1303.
- Schmenk, Barbara (2002): Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Forum Sprachlehrforschung: Bd. 4.
- Schwartz, Mila (2010): »Family language policy: Core issues of an emerging field«, in: Li Wei (Hg.), Applied Linguistics Review, De Gruyter Mouton, S. 171–191.

- Simoes Lourêiro, Kevin/Neumann, Sascha (2020): »Young children as actors of institutional language policies and practices in day care centres: Insights from field research in multilingual Luxembourg«, in: European Journal of Applied Linguistics 8(2), S. 157–180.
- Steinlen, Anja K. (2018): »Grundschulen mit verschiedenen Englischprogrammen: Geschlecht und Mehrsprachigkeit auf dem Prüfstand«, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 29(1), S. 3–26.
- Thole, Werner (2008): »Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit«, in: Werner Thole/Hans-Günther Roßbach/Maria Fölling-Albers/Rudolf Tippelt (Hg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 271–294.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent:innen, Bielefeld: transcript.
- Thoma, Nadja (2022): »The Hierarchization of Educational Rights of Minorities. A Critical Analysis of Discourses on Multilingualism in South Tyrolean Preschools«, Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 1(2), S. 134–150.
- Thoma, Nadja/Platzgummer, Verena (2023): »It's a bit contradictory: teachers' stances to (practiced) language policies in German-language ECEC in Italy«, in: International Journal of Multilingualism 20(4), S. 1319–1335.
- Thomauske, Nathalie (2013): »Children's Home Languages in Early Childhood Education Systems. Handicap or Asset? A Comparative Study of Parents' and Teachers' Attitudes«, in: Diane B. Napier/Suzanne Majhanovich (Hg.), Education, Dominance and Identity, Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, S. 83–99.
- Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hg.) (2018): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Wiesbaden: VS.
- Weichselbaum, Maria (2022): »Dann rede ich mit ihr heimlich auf Türkisch.« Elementarpädagogische Praxis in sprachlichen Differenzverhältnissen«, in: Yalız Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M. B. Heinemann/Doris Pokitsch/Nadja Thoma (Hg.), Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen, Wiesbaden: Springer, S. 323–345.
- Zettl, Evamaria (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte: Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zettl, Evamaria (2020): »Du bist doch braun, du sprichst Spanisch.« (...) »Nein, ich bin englisch.« Bearbeitung von Diversität in Alltagspraktiken einer Kindertagesstätte«, in: Halina Leontiy/Miklas Schulz (Hg.), Ethnographie und Diversität, Wiesbaden: Springer, S. 209–233.